

Simoy, María Silvana

Las asignaturas Educación Física: ¿Qué cuerpo proponen?

VI Jornadas de Sociología de la UNLP

9 y 10 de diciembre de 2010

Cita sugerida:

Simoy, M.S. (2010). Las asignaturas Educación Física: ¿Qué cuerpo proponen?. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina.

En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5675/ev.5675.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Autor: Simoy, María Silvana

Pertenencia Institucional: GEEC-CIMECS-FaHCE-UNLP

Correo electrónico: mssimoy@gmail.com

Título: Las asignaturas Educación Física: ¿Qué cuerpo proponen?

Teniendo en cuenta que la epistemología es el discurso sobre el conocimiento, mi intención es seguir la “signatura” del concepto de cuerpo en las asignaturas Educación Física 1 a 5 de las carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

En el plan de estudios de las carreras se considera a la educación física como un campo cruzado por teorías provenientes de otros campos, compartiendo la definición agrego que en ella conviven distintas epistemes que influyen y condicionan las prácticas de los alumnos, entendidas éstas a la manera de Foucault.

Las distintas concepciones de cuerpo que se plasman toman la forma de relaciones bipolares o tensiones presentes en cada punto del campo, es por esto que se intenta ver cuál de ellas se ofrece a los alumnos en asignaturas cruciales para su formación, tanto en los espacios denominados teóricos como en los prácticos.

Considerando que la selección de saber que se realiza en la enseñanza es un modo de ejercer violencia simbólica pretendo no solo conocer, sino también explicar porque los alumnos construyen una determinada concepción de cuerpo que lleva a entender a la educación física, y por ende al sujeto, la enseñanza, la práctica, de un modo y no de otro.

El presente trabajo se conforma de tres partes bien diferenciadas que permiten presentar la problemática del cuerpo en la formación de grado lo más claramente posible; en una primera instancia se plasmarán acontecimientos en la historia de la formación y los discursos generados por éstos en los que subyacen modos de entender la disciplina y se analizará principalmente el concepto de cuerpo, en tanto un capital específico, que opera en los discursos que la constituyen y que configuran la formación de profesionales del área; la segunda parte del mismo está dedicada al análisis del plan de estudios vigente para las carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación centrado en abordar qué concepción de Educación Física propone y para ella qué cuerpo tiene por objeto transmitir a los estudiantes del grado, como así también los espacios curriculares propuestos para la reflexión de esta temática; y por último se indaga, por medio del análisis de documentos, en los programas de asignaturas cruciales en la formación sobre el cuerpo que proponen y sus implicancias en las prácticas, entendidas en sentido foucaultiano, de los estudiantes de este campo disciplinario.

1. Acontecimientos en la formación de profesionales del campo de la Educación Física, análisis del concepto de cuerpo.

Entendemos que el estudio de las prácticas corporales en general y de la formación de profesionales del área en particular, no puede ser abordado sino en términos de relaciones, al ser éste producto de las prácticas de los agentes sociales que participan en él y a la vez lo constituyen. Por esto consideramos a la Educación Física como un campo, siguiendo a Bourdieu decimos, que está atravesada por distintas fuerzas que se ponen en juego para preservar o transformar su configuración (2005: 155). El cuerpo constituye un capital específico de la educación física, debido a que los conceptos que se generan en los discursos, los modos de abordarlo y sus problemáticas tienen un determinado sentido en este campo y varía en otros (Bourdieu 1991: 136-137). Podemos decir entonces que, las acepciones del concepto de cuerpo son las que se ponen en juego a la vez que definen y configuran el campo disciplinario, otorgándole un carácter dinámico, requisito para ser considerado como tal (Bourdieu, Wacquant 2005: 155).

En este trabajo nos centraremos en la formación de profesionales del área, entendiendo a la misma como un sub-campo disciplinario y por ende “espacio de conflicto y competición” en el que los agentes, pretenden imponer el tipo de capital específico más eficiente en él, por tanto generador de habitus (Bourdieu, Wacquant 1995: 24-25). Decimos que en la formación de profesionales hay una constante lucha de poderes que se refleja en la preocupación por

imponer discursos que legitimen un saber, por cierto siempre arbitrario, sobre la definición de Educación Física y de cuerpo más conveniente para los agentes que se ponen en juego y que a la vez constituyen este sub-campo.

Por lo expuesto, afirmamos que la Educación Física es el producto de relaciones de fuerzas de instituciones que pretenden imponer sus intereses. Nos atrevemos a adelantar que en la formación de formadores en el campo de las prácticas corporales coexisten al menos dos discursos que son tomados, en el sentido que entran en juego con la profunda convicción de que tiene sentido jugar, con el objeto de imponer un determinado cuerpo.

Esta pretensión por monopolizar el campo con un determinado discurso se visualiza realizando una revisión crítica de la historia de la disciplina, pero especialmente en la historia de la formación disciplinaria debido a que desde el año 1912, momento en que es creado el primer Instituto Superior Nacional de Educación Física, dominan el campo discursos que sustentan un cuerpo organicista, fisiológico y que hallan en las ciencias médicas, específicamente en la anatomía y fisiología, la base fundamental para su práctica. Siguiendo una analogía crítica desde la perspectiva bourdieuana conciben al cuerpo como una cosa, cuyo límite es la piel y tienden por ello al fisicalismo (1999:175). Este modo de entender al cuerpo se plasma en el objeto otorgado a la disciplina en esta institución, así Romero Brest describe:

“...Del punto de vista del individuo es, en los procesos fisiológicos esencialmente, en donde deben buscarse los términos que expliquen y que determinen el objeto y los medios de acción de esta disciplina (...) la educación física ha de proponerse el perfeccionamiento físico”¹.

En el libro Instituto Nacional Superior de Educación Física se describen objetivos del Sistema Argentino y si bien se aborda el problema de la enseñanza desde tres puntos de vistas bien diferenciados: fisiológico, psicológico y social, éste último que podría alejarse de la concepción organicista del cuerpo, se propone la constitución de la raza argentina, término que se fundamenta en caracteres biológicos constantes. De este modo en los objetivos de dicho sistema se reafirma la concepción de un cuerpo orgánico y una Educación Física higienista y eminentemente práctica, Romero Brest expone:

“La conservación y el incremento de la salud constituye el primero y primordial objetivo de la educación física, como base de la felicidad y del éxito en las diversas formas de actividad humana”²

¹ Romero Brest, Enrique, *Pedagogía de la Educación Física*, Buenos Aires, Cabaut y Cia., 1911, p. 3.

“Teniendo en cuenta que los agentes físicos ejercen sobre el organismo humano acciones intensas – fisiológicas y psicológicas- se comprende que el sistema ha de responder a acciones derivadas de estos hechos”.³

Esta monopolización del capital específico y del objeto de la disciplina no llega a ser total y es en el año 1953 cuando el campo adquiere mayor dinamismo, con la creación del Profesorado de Educación Física en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, convirtiendo a esta institución formadora en una fuerza que pone en cuestión el monopolio de la autoridad específica.

Situamos a la creación de este profesorado como un “acontecimiento” de la historia, recurriendo a los dos sentidos que le otorga M. Foucault al término: acontecimiento arqueológico y acontecimiento discursivo. En el primer sentido hace referencia a la novedad histórica o diferencia y en el segundo a la noción de la regularidad histórica de las prácticas. La relación entre los dos sentidos es clara, las novedades instauran nuevas formas de regularidad, instauran nuevas formas discursivas (Castro 2004: 20).

La novedad histórica de la creación del profesorado en el año 1953 está justificada en al menos dos sentidos: por un lado es la primera vez que la formación de profesionales se instala en una Universidad y la Educación Física adquiere rango de carrera universitaria; por otro lado no se crea en la Facultad de Medicina, hecho que marcaría una continuidad con los objetivos netamente biológicos característicos del Sistema Argentino de Educación Física, sino que se funda en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Este acontecimiento se explica en el pensamiento de su precursor, Alejandro Amavet, *“(...)de trazar un nuevo camino que, aunque dificultoso, comience a abrirse desde las Humanidades para dignificar y a la vez alinear una disciplina más entre las que tienen por meta cultivar las facultades más elevadas del hombre”⁴*. Amavet tenía la intención y el deseo de *“(...) anhelar el reencuentro del cuerpo con el espíritu del Hombre, el único lugar posible para realizarse plenamente. Éste es: una Facultad de Humanidades.”⁵*. Tal como explica Alicia Villa, esta elección se fundamenta en el afán de brindar un contenido humanístico y alejarse del biologismo pragmático que reinaba en los institutos. Así refiere Amavet a los que rechazan el cambio: *“(...) son los que no pueden entender cómo en un Plan de Estudios de Educación*

² Romero Brest, Enrique, *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes-Organización-Resultados*, Buenos Aires, Cabaut y Cia., 1917, p.21

³ Ibid, p.20

⁴ Amavet, Alejandro, *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*, Compañía Impresora Argentina S.A., Buenos Aires, 1957, p. 14.

⁵ Ibid, p. 9.

*Física Superior se cometa la irreverencia de excluir el consabido muestrario de deportes y gimnasias espectaculares, para dar lugar al señorío de disciplinas rectoras como la Filosofía, la Antropología, la Ética, la Historia del arte, del Pensamiento y de la Cultura (...) ¡Los que confunden las exaltaciones físicas con la Educación Física!”*⁶.

En la Universidad, expresa Alicia Villa, se pensaba en una formación que brinde a los futuros profesionales no solo los aspectos técnicos y prácticos de la gimnasia y el deporte, sino también aspectos teóricos contextuales de los mismos, complementada con aspectos pedagógicos y humanísticos.⁷

Esta nueva carrera se implementa para “preparar educadores especializados que tengan un acertado conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el arte de enseñar”.⁸

Los discursos que se producen en esta institución formadora, cuando se refieren a Educación Física dicen: “ni queremos significar solamente desarrollo corporal ni deseamos admitir que existan otros aspectos que puedan ser desarrollados separadamente. (...) reafirmamos que hay algo o alguien que puede ser educado”. Para Amavet la Educación es un término abstracto y la educación física le da sentido a la misma, “solo cuando se le imprime una dirección resulta clara y cobra vida”.

Amavet construye las bases de la Educación Física desde la idea del hombre como “instrumento psico-físico único indiferenciado” con el anhelo de desestimar el dualismo del cuerpo. En relación a lo que llamamos en este trabajo capital específico, Villa en el análisis que realiza, enuncia “el cuerpo es una condición, es biotipo, pero es susceptible de ser mejorado en función de sus posibilidades”. Para Amavet el cuerpo es “un conjunto de órganos inter-relacionados y teniendo a su vez una relación con el ambiente que lo rodea, no tendrá pues una función, sino varias.”

Este modo de entender al cuerpo explica la pretensión de “aplicar la antropografía para conocer al sujeto y determinar formas y técnicas de enseñanza derivada de los determinismos

⁶ Amavet Alejandro, *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*, Compañía Impresora Argentina S.A., Buenos Aires, 1957, p.15.

⁷ Villa, Alicia “Apuntes sobre la creación del profesorado en la UNLP” en *Estudios Críticos de Educación Física*, Crisorio R y Giles, M, Comp, Editorial Al Margen, La Plata, 2009.

⁸ Acta del Consejo Superior de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en la cual se establece la creación del Profesorado Superior Universitario en Educación Física, 1953

(herencia biológica y cultural) y la influencia ambiental sobre los mismos”⁹. Así el cuerpo queda en el orden de lo orgánico y de lo más indiscutible y natural y el profesor sólo tiene que detectar sus inclinaciones y orientarlo hacia las consideradas favorables. El discurso de un deber ser por definición de la naturaleza queda por demás explicitado.

El modo particular de comprender al campo en la Facultad de Humanidades produce nuevos discursos en torno a la disciplina en general y al capital específico en particular, sin embargo a pesar de la propuesta de una Educación Física diferente, abocada a saberes humanísticos, los discursos y prácticas generadas por éstos no dejan de volver a la tradición de un cuerpo entendido como lo físico. Enuncia Amavet: “Entendemos por LO FISICO a la relación determinada y precisa, supuestamente indesclosable en términos biológicos de lo que conocemos como órgano y función”.¹⁰

En cuanto a la relación entre la novedad y la regularidad Foucault toma dos posiciones: cuando piensa sólo en términos discursivos establece una ruptura radical, podríamos decir un cambio de episteme, pero cuando extiende el análisis a lo no-discursivo ya no “trata de afirmar la aparición de nuevas prácticas, sino más propiamente de analizar su formación”.¹¹

Tomando esta explicación, decimos que la creación del profesorado si bien es un acontecimiento arqueológico, una novedad histórica, no marca una ruptura radical en el campo disciplinario, por seguir pensando al cuerpo bajo los principios de una episteme de la biología, del cual era muy difícil alejarse en esa época; pero sí pone en juego otros discursos, que dan cuenta de un modo distinto de entender la Educación Física, de objetivos y prácticas que abordan los saberes disciplinarios con otro sentido, que genera dinamismo y aparición de nuevas tensiones en el campo de la formación docente que posibilitan extender el dominio del análisis.

De este modo y recurriendo a la segunda posición que Foucault toma respecto a la relación novedad regularidad, donde la regularidad como acontecimiento tiene cierta primacía sobre la novedad, y busca analizar cómo “las prácticas definen el campo de las transformaciones, de la novedad”¹².

⁹ Villa, Alicia “Apuntes sobre la creación del profesorado en la UNLP” en *Estudios Críticos de Educación Física*, Crisorio R y Giles, M, Comp, Editorial Al Margen, La Plata, 2009, p.89

¹⁰ Amavet Alejandro, *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*, Compañía Impresora Argentina S.A., Buenos Aires, 1957, p.17.

¹¹ Castro, E, *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2004, p. 19

¹² Ibid, p. 20

Así pretendemos plasmar en este trabajo que el Profesorado Universitario en Educación Física de la UNLP siempre ha sido y sigue siendo una institución en la que se genera modos de abordar la disciplina que desbordan el simple hecho de novedad histórico sino que, como lo ha hecho desde su creación instaure nuevas prácticas y discursos que son fundadoras de tensiones y que afirman una vez más a la disciplina, y por ende a la formación profesional de la misma, como un espacio de conflicto y competición.

Es posible analizar cómo este espacio de formación de profesionales desde sus comienzos tiene una regularidad en las prácticas, - siguiendo a Foucault - entendemos que éstas tienen cierta racionalidad que organiza lo que los hombres hacen, un carácter sistemático y general, recurrente (Castro: 2004:273-274) que la instaure como pionera en los modos de concebir al campo y a su capital específico. Lo regular, lo recurrente de la historia de este profesorado son las transformaciones de las prácticas.

Para continuar afirmando lo dicho, marcamos otro acontecimiento en los dos sentidos que le otorga M. Foucault y también podemos relacionarlo con las dos posiciones que el autor toma para esta categoría: es la decisión de un cambio de plan de estudios que comienza a gestarse en esta comunidad académica y se concreta en el año 2000.

La concepción de la disciplina y de cuerpo que se plasma en plan de estudios para las carreras en Educación Física del año 2000 rompe de manera radical con los modos en que se pensaba la misma desde los comienzos de la formación de profesionales, arriesgo a decir que este cambio de plan de estudios da cuenta de un cambio de episteme que genera prácticas corporales diferentes. En el siguiente apartado pretendo dar cuenta de esto.

2. Educación Física y cuerpo en el Plan de Estudios del año 2000.

El documento que configura la formación de profesores y licenciados del campo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación instaure a la disciplina en el campo general de la educación y entienda que es “una práctica social educativa”.

La concepción disciplinar emanada en el plan de estudios pretende superar la consideración de la educación física como técnica de la salud y situar las configuraciones de movimiento cultural y socialmente significativas en una perspectiva pedagógica.

En los fundamentos generales del plan, se problematiza el campo disciplinar considerando al mismo como “...un espacio cruzado por teorías y prácticas originadas en otros campos del conocimiento en un amplio espectro que comprende desde las diversas propuestas de las

*llamadas educación psicomotriz (...) hasta las opciones provenientes del paradigma del cuerpo médico, anátomo-fisiológico (...) pasando por los diferentes modos sustentados en la filosofía la antropología y la sociología de la educación...”*¹³. Esto da cuenta de un acontecimiento arqueológico y discursivo, por ser la primera vez que se ve la constitución de la disciplina con saberes de otras áreas de conocimiento como un problema que se busca superar con espacios de reflexión propios. En el año 1953 se seleccionaron saberes que “tuvieron que ver no tanto con cuestiones disciplinares sino con todos aquellos conocimientos que la Universidad había legitimado. (...) conocimientos de la Filosofía, la Pedagogía, la Antropología, las Ciencias Médicas, la Eugenesia, la Psicología, la Higiene y la Historia”¹⁴. Desde entonces era aceptado que la Educación Física debía servirse de saberes de otros campos y abordarlos tal como se generaban en éstos. La formalización de esta problematización en la formación de profesionales rompe con una tradición de entender, parafraseando a Crisorio, a la “Educación Física al servicio de...” o como una especie de “hermana menor” imposibilitada de producir su propio conocimiento.

El acontecimiento discursivo se fundamenta en que esta concepción de campo cruzado por distintas teorías y la necesidad de construir la propia se viene gestando desde el año 1994, momento en el cual se comienza a investigar, y por ende a producir conocimiento, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación desde el propio campo. Esto da cuenta, una vez más, que dicho acontecimiento constituye una regularidad histórica en las prácticas de los profesores del área de esta institución formadora.

En los objetivos propuestos por el plan puede leerse:

“Dar prioridad a la formación teórico-metodológica con respecto a la formación técnica, tanto en relación a los contenidos disciplinares cuanto a los pedagógicos y didácticos y los correspondientes a la investigación en Educación Física”.

“(...) lograr una actitud investigativa en educación”.

“Lograr un ordenamiento de los contenidos que permita la presentación del objeto de estudio con el mínimo de unidad indispensable para la comprensión de la Educación Física como un fenómeno integral”.

¹³ Plan de Estudios de las Carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, 2000. Apartado Fundamentos Generales.

¹⁴ Villa, Alicia “Apuntes sobre la creación del profesorado en la UNLP” en *Estudios Críticos de Educación Física*, Crisorio R y Giles, M, Comp, Editorial Al Margen, La Plata, 2009, p.89

“Articular los contenidos de otras disciplinas con los contenidos específicos (...), sin perder la perspectiva de cada enfoque disciplinar, garantizando así la integración de contenidos, objetivos y enfoques en torno al objeto de la Educación Física”¹⁵.

Estos dan cuenta una vez más que el modo de abordar la disciplina por esta institución formadora ha cambiado radicalmente y se ha alejado de la episteme con que tradicionalmente se definía a la Educación Física. Al producirse esta ruptura en el concepto disciplinar se ponen en cuestión los modos de abordaje del capital específico del mismo, así podemos ver en la lectura del plan que la concepción de cuerpo que se presenta para esta educación física instaaura un quiebre con lo que se entendía por cuerpo desde los inicios de la formación.

Respecto del cuerpo el plan dice: *“el cuerpo es más que el mero soporte orgánico de la existencia, una dimensión construida en la intersección de lo real y lo simbólico cuyo conocimiento, y no solo su entrenamiento, deviene crucial a la emergencia del sujeto”¹⁶*. Esta concepción de cuerpo integra un aspecto, hasta ahora ausente en el campo de la educación física, que es la importancia de lo social en la construcción del cuerpo, abandonando el discurso predominante que considera a lo social como el entorno que favorece o no el desarrollo. De este modo se aleja de los discursos de la educación física que se refieren *“...al entorno, más como contexto que como texto que atraviesa – textualiza – al individuo humano”¹⁷*. Parafraseando a Crisorio decimos que se presenta al cuerpo no ya como lo dado y natural, sino como una construcción, el cuerpo es secundario, por lo que no nacemos con un cuerpo, sino que su historia comienza antes de nacer y se prolonga aun después de su muerte, el cuerpo desborda al organismo para aparecer como un cuerpo literalmente social¹⁸.

Debido a los progresos y los cambios sociales ha cambiado la valoración de la disciplina y actualmente *“...se la considera en relación con la construcción de un disponibilidad corporal, lo cual la sitúa decididamente en el campo de la educación; es decir se la concibe con una educación corporal”*, se enuncia seguidamente en el plan *“se compromete con la promoción de una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo y movimiento y con el cuerpo u movimiento de los otros”*.

¹⁵ Plan de Estudios de las Carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2000. Apartado Fundamentos Generales.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Crisorio, Ricardo, “Constructivismo, cuerpo y lenguaje” en Revista Educación Física y Ciencia, año 4 , 1998,p.78

¹⁸ Ibid.

Con el objeto de instaurar decididamente a la educación Física en una perspectiva pedagógica y superar su consideración como técnica de la salud, el plan promueve una actitud reflexiva frente a los saberes provenientes de otros ámbitos del conocimiento como los construidos desde el propio campo, actitud que sólo se logrará con una articulación de los contenidos de los trayectos de formación en los que se estructura el plan a saber: Formación Teórico Práctica en Educación Física, Formación Biológica, Formación General, Formación Pedagógica y Formación en Investigación.

En este trabajo nos dedicaremos al análisis de las asignaturas Educación Física 1 a 5, las cuales conforman junto a las Teorías en Educación Física el trayecto de formación específica.

La elección de estos espacios de formación se fundamenta en dos sentidos, por un lado porque estas asignaturas son las únicas que atraviesan de manera transversal la formación, es decir que están presentes desde el primer año hasta el último; y por otro por la importancia que se le adjudican en el plan de estudios, cuya finalidad es *“presentar a los estudiantes en el marco de una estrecha relación entre la teoría y la practica los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje ...”*.¹⁹ Todas las asignaturas abordaran los contenidos disciplinares en relación con la lógica general de la disciplina, la vinculación de los mismos con la teorías de la enseñanza y el aprendizaje, la diversidad de marcos institucionales y político contextuales y por último los aspectos técnicos y didácticos específicos de los distintos ejes que las componen. Es necesario aclarar que lo que varía entre una y otra son las etapas de desarrollo a las que se hará énfasis en el tratamiento de los contenidos, por estar el plan directamente vinculado con el sistema educativo.

Entendemos que es en estos espacios, donde a partir de la reflexión se le presente a los alumnos un cuerpo que no esté pensado por las ciencias médicas ni al servicio de ésta, como se ha hecho hasta el momento, es que indagaremos cuál es el cuerpo que se plasma en los programas.

3. El cuerpo en los programas de las asignaturas.

En este momento se hace necesario volver sobre el concepto de campo propuesto por Bourdieu, espacio de conflicto y competición en el que los discursos luchan por imponer un determinado modo de entender el capital, debido que en el interior de la formación está

¹⁹ Plan de Estudios de las Carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2000. Apartado Contenidos y objetivos mínimos, p.13.

presente esta imposición de discursos que sustentan un cuerpo determinado y pretenden por medio de la selección de saberes, esto es de la imperceptible violencia simbólica, generar un habitus que responda con intereses determinados.

Entendiendo que en la confección de los programas se realiza esta selección de saber, que los constituye como dispositivos, término utilizado por Agamben para designar a todo aquello que tiene por función atrapar y modelar la conducta de los sujetos, se analizará que cuerpo predomina, o conviven, en los espacios teóricos de formación.

En el programa de los espacios teóricos de la asignatura Educación Física 1 se refleja una profunda lectura e interpretación del plan de estudios en el desarrollo total del mismo, pero claramente se plasma en la pretensión de “articular los problemas de identidad disciplinar con la problemática educativa en una perspectiva política”, es decir integrar el tratamiento práctico de los contenidos de la educación con los de la educación en general en nuestra sociedad en relación con el cuerpo²⁰. Decimos entonces que presenta, como contenido y en la bibliografía propuesta para su tratamiento, un cuerpo que supera la concepción de organismo, de soporte material y que entiende al cuerpo como una construcción. Desde este modo de entender al capital específico de la disciplina pretende problematizarlo bajo los saberes de la perspectiva político-contextual, hecho que significa vincularla con una educación corporal.

Se plantea también y en vinculación con el plan de estudios la construcción de un saber como un maestro del cuerpo, esto da cuenta que se considera al saber disciplinar como algo a construir. Por otro lado, en los contenidos a transmitir aparece el cuerpo en relación a algo, por ejemplo el cuerpo y la gimnasia, el cuerpo en la Educación Física, el cuerpo en la Educación Corporal, los maestros del cuerpo frente a la teoría y la práctica, relaciones que dan cuenta que se adhiera a un concepto del mismo que no piensa en un único cuerpo establecido, acabado que se vinculará de una única forma, sino que se está pensando en un cuerpo que se construye en relación a un saber determinado.

En el programa de Educación Física 2 aparecen varias continuidades con respecto al programa analizado anteriormente; en primer lugar, la articulación de lo que se propone con el plan de estudios, en segundo lugar, la necesidad de articular “el conocimiento de una *educación del cuerpo* y el *saber enseñar* en relación con un quehacer educativo centrado en el movimiento y

²⁰ Programa de la Asignatura Educación Física 1 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2010.

ejercido con conocimiento del contexto político”²¹; decimos que ambos dejan implícito que no puede abordarse la problemática disciplinar en general y la del cuerpo en particular sin tener en cuenta el contexto. También aparece el estudio del cuerpo en relación a algo pero no de manera recurrente como lo hace en el primer programa analizado.

En el programa de Educación Física 3 el abordaje desde los contenidos de la problemática del cuerpo en tanto capital específico de la disciplina se encuentra, me atrevo a decir, casi ausente; si bien se describen problemas del campo de la Educación Física como “una ruptura entre la teoría y la práctica, y por el otro se entremezclan ciertas concepciones acerca del sujeto y de su relación con el cuerpo y la motricidad, transpuestas directamente de otros campos de conocimiento y sin una adecuada contextualización, “desde un paradigma disgregador”²², no queda plasmada en el documento la pretensión de reflexionar sobre esto, aunque sí de sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Sí queda explícito a lo largo de todo el programa la etapa de la vida a la que debe referirse en el abordaje de los contenidos, cosa que no aparece de manera recurrente en los programas anteriores. En relación a esto plantea una mirada crítica a las concepciones de la adolescencia tradicionales y se les cuestiona a las mismas que “hacen perder de vista la construcción social de la condición juvenil”. En este programa la palabra cuerpo aparece solo una vez y vinculada a la motricidad, en el apartado citado anteriormente, no dejando de manera explícita lo que se entiende por éste, sin embargo en los contenidos propuestos, referidos casi exclusivamente al deporte, y los modos de presentarlos por ejemplo: “el adolescente”, “el joven”, “cuerpo que se desarrolla”, “vivencia y experimenta”, se puede ver que subyace un cuerpo, me atrevo a decir, que se vincula más a lo orgánico y fisiológico que a la construcción social.

En el programa de la asignatura Educación Física 4 se refleja, al igual que en los dos primeros programas analizados una referencia al plan de estudios de forma constante concibiendo a la disciplina como “una actividad autentica” que debe articular la problemática pedagógica en una perspectiva social y la recurrente necesidad de reflexión.²³ En este programa el cuerpo de cuerpo no puede concebirse en un análisis superficial, es más la palabra no aparece ninguna vez, hecho que vinculo a que esta asignatura tiene la particularidad de abordar cuestiones jurídicas que se relacionan con las prácticas de la Educación en general y de la Educación

²¹ Programa de la Asignatura Educación Física 2 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2010.

²² Programa de la Asignatura Educación Física 3 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2009.

²³ Programa de la Asignatura Educación Física 4 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2007.

Física en particular, por lo que dichas cuestiones abarcan gran parte del programa. Sin embargo en la bibliografía de consulta, ya que la obligatoria está dedicada casi por completo a estatutos, códigos, etc, puede verse que subyace la idea de un cuerpo que se construye ya sea en lo social o en lo simbólico. También da cuenta de esto el modo en que se presenta la etapa de la vida a la que debe referirse “los adolescentes, los jóvenes” punto que marca que no hay un único adolescente ni un único joven por lo que no hay un único cuerpo para ellos.

Por último en el programa de Educación Física 5, se refleja, como en la mayoría, un conocimiento e interpretación del plan de estudios en relación al objeto que proponen para la asignatura, así expone “las asignaturas Educación Física debe articular la problemática de la enseñanza en una perspectiva social y cultural, esto es, debe integrar el tratamiento técnico de los contenidos de la educación física en el análisis de nuestra sociedad y cultura, con el propósito de construir una teoría que opere...”; objeto que ubica a la problemática de la enseñanza en una perspectiva social y cultural. La misma se significa en “la articulación del saber de la educación física y el saber didáctico en relación con la educación de un cuerpo atravesado –textualizado- por el orden simbólico, es decir, por la cultura...”²⁴. En estas líneas se expresa con claridad cuál es el cuerpo que sustenta este espacio de formación que no se refiere a un cuerpo del orden de lo natural, ni del orden de lo social, sino del orden de lo simbólico.

Siguiendo con la lectura del programa se considera a la Educación Física como una práctica histórica, por ende política, no ya social, que obliga a la construcción de un objeto distinto. A lo largo del desarrollo del programa se mantiene esta idea de cuerpo y de Educación Física que queda reflejada en el modo de presentar los contenidos y en la bibliografía citada. También se presenta al cuerpo siempre en relación a algo, como en los programas del primer año y segundo, por entender que el cuerpo se construye.

En el análisis de los todos los programas puede verse cómo en el interior de la formación de profesionales en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no hay un discurso que monopolice de manera total el campo, sino que se ponen en juego en la cotidianeidad de la formación discursos que entienden a la Educación Física y al capital específico de la misma desde distintas epistemes y que todos pretenden imponer a sus alumnos, por medio de estos dispositivos la definición más acorde con su interpretación.

²⁴ Programa de la Asignatura Educación Física 5 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2010.

En este sentido hay discursos que pujan por seguir sosteniendo un cuerpo que es modificado por el medio, por la cultura y otros que pujan por monopolizar el campo con un discurso que sostiene un cuerpo que es atravesado por la cultura, por ende construido por un orden simbólico. Este último modo de entender al cuerpo se vincula con una Educación Corporal que emerge en contraposición de una Educación Física, término que aparece explícitamente en el programa de Educación Física 1 y 5, en la bibliografía de Educación Física 4, quienes justamente proponen de manera recurrente con una reflexión, podríamos decir epistemológica de los saberes del campo de las prácticas corporales.

Para concluir decimos que la regularidad histórica de las prácticas ha llevado a los que constituyen este campo de formación a construir una teoría de la disciplina que resuelva los problemas de las propias prácticas corporales alejándose de las concepciones fundadoras de la misma y proponiendo otro modo de entenderla, que si logra el monopolio del campo se podrá analizar como otro acontecimiento en el campo de la formación; sin olvidarnos que como campo siempre habrá agentes que van a luchar por mantener su configuración.

Coincidiendo con Villa, decimos que “la voluntad de verdad de la época de Amavet se cristaliza en una tradición que configura aun hoy los usos y los modos de formar profesores en EF en la UNLP”²⁵.

²⁵ Villa, Alicia “Apuntes sobre la creación del profesorado en la UNLP” en *Estudios Críticos de Educación Física*, Crisorio R y Giles, M, Comp, Editorial Al Margen, La Plata, 2009, p.85

Bibliografía

Amavet, Alejandro, *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*, Compañía Impresora Argentina S.A., 1957.

Acta del Consejo Superior de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, del 16 de julio de 1953.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc, *Respuestas: Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

Bourdieu, Pierre, *El Sentido Práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina, 2010.

Bourdieu, Pierre, *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1991.

Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

Crisorio, Ricardo, “Constructivismo, cuerpo y lenguaje” en *Revista Educación Física y Ciencia*, año 4, 1998.

Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo, Comp, *Estudios Críticos de Educación Física*, Editorial Al Margen, La Plata, 2009.

Giles, Marcelo, “Educación Corporal. Tres Problemas”, conferencia presentada en las *1º Jornadas de Cuerpo y Cultura*, Departamento de Educación Física FaHCE – UNLP, La Plata, 2008.

Plan de Estudios de las Carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2000.

Programa de la Asignatura Educación Física 1 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2010.

Programa de la Asignatura Educación Física 2 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2010.

Programa de la Asignatura Educación Física 3 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2009.

Programa de la Asignatura Educación Física 4 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2007.

Programa de la Asignatura Educación Física 5 para las carreras en Educación Física de la FaHCE, UNLP, año 2010.

Romero Brest, Enrique, *Pedagogía de la Educación Física*, Buenos Aires, Cabaut y Cia., 1911.

Romero Brest, Enrique, *El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes-Organización-Resultados*, Buenos Aires, Cabaut y Cia., 1917.